العنوان: الانتباه المشترك وعلاقته بمهارات التحدث لدى أطفال الروضة المتأخرين لغوياً
المصدر: مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة
الناشر: جامعة بني سويف - كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة
المؤلف الرئيسي: عزازي، أحمد محمد عاطف
مؤلفين آخرين: عوض، إيمان مسعد سيد أحمد، مرسي، ضحي طه حسن(م. مشارك)
المجلد/العدد: مج7, ع14
محكمة: نعم
التاريخ الميلادي: 2025
الشهر: أبريل
الصفحات: 605 - 633
رقم MD: 1567499
نوع المحتوى: بحوث ومقالات
اللغة: Arabic
قواعد المعلومات: EduSearch
مواضيع: مهارات الانتباه المشترك، التأخر اللغوي، التواصل الاجتماعي، أطفال الروضة
رابط: http://search.mandumah.com/Record/1567499



مجلة علوم ذوى الاحتياجات الخاصة

الانتباه المشترك وعلاقته بمهارات التحدث لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويًا

Joint attention and its relationship to speaking skills among linguistically delayed kindergarten children

إعداد /

أ.م.د/ أحمد محمد عاطف عزازي

أستاذ ورئيس قسم اضطراب التوحد المساعد – كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة – جامعة بني سويف

د/ إيمان مسعد سيد أحمد

مدرس اضطرابات اللغة والتخاطب بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة – بني سويف

ضحى طه حسن مرسي

باحثة ماجستير

كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة – جامعة بني سويف

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الإنتباه المشترك و مهارات التحدث لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويًا، هذا بالإضافة إلى التحقق من الفروق في الإنتباه المشترك و مهارات التحدث تبعـًا لمتغير النوع (ذكور– إناث)، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (٢٠٠) من أطفال الروضة المتأخرين لغويًا، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٤– ٦) سنوات، ولجمع البيانات، تم إعداد مقياسي الإنتباه المشترك و مهارات التحدث. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الإنتباه المشترك و مهارات التحدث لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويًا، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا فى الإنتباه المشترك و مهارات التحدث في ضوء متغير النوع لصالح عينة الإناث.

الكلمات المفتاحية: الانتباه المشترك – مهارات التحدث– المتأخرين لغويًا.

Abstract:

The study aimed to reveal the relationship between Joint attention and speaking skills among linguistically delayed kindergarten children. This is in addition to verifying the differences in joint attention and speaking skills according to the gender variable (males - females). The number of participants in the study was (20) linguistically delayed kindergarten children. For those whose ages ranged between (4-6) years, and to collect data, two scales of joint attention and speaking skills were prepared. The results resulted in a significant and positive correlation between joint attention and speaking skills among linguistically delayed kindergarten children. The study also resulted in statistically significant differences in joint attention and speaking skills in light of the gender variable in favor of the female sample.

Keywords: joint attention - speaking skills- linguistically delayed.

مقدمة البحث

تعد اللغة أهم المهارات التي خص بها الله تعالي الإنسان ، فهي وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي، وهي أحد وسائل النمو العقلي والتنشئة الاجتماعية، واللغة أداة للتواصل يعبر بها الطفل عن مشاعره واحتياجاته، كما أنها مهمة لكي يتواصل الطفل مع البيئة التي يعيش فيها، ويكتسب الطفل اللغة من خلال التفاعل مع الآخرين، وكلما زاد تفاعل الطفل وتواصله مع الآخرين نمت لديه القدرة علي التواصل الشفهي، وقدرته علي التحدث والتعبير عن نفسه..

وتتضمن منظومة التواصل اللغوي ثلاثة مراحل هي: مرحلة الاستقبال التي تتعلق بفك شفرة الكلمات المسموعة أو المقروءة، وتشمل: مهارة الإصغاء ومهارة القراءة. ومرحلة المعالجة التي تتعلق بمعالجة المعلومات اللغوية (المدخلات) وصولًا لعملية الإدراك والفهم اللغوي وتشمل مهارات الفهم والتفسير والتقويم، ومرحلة الممارسة التي تتعلق بتركيب الرموز(التشفير) وتشمل: مهارة التحدث ومهارة الكتابة وهي مهارات إبداعية إنتاجية (عبد العزيز الشخص،٢٠١٣، ٣٤).

ويعد إفتقار الطفل إلى مهارات التحدث عائقًا قويًا يعرقل إظهار الكفايات الكامنة لديه ويحول دون إشباع حاجاته، كأن يعيش الطفل دون وجود أطفال آخرين يتحدث إليهم ويتفاعل معهم، فالطفل لابد وأن يكون لديه ما يتحدث عنه ومن يتحدث معه حتى لا يضعف من وجود الأفكار التي تستدعى الألفاظ والعبارات التي تمكنه من التواصل اللفظي والتعبير عن حاجاته، لهذا فإن عدم وجود البيئة المناسبة التي تشجع الطفل على اكتساب المفردات وعدم إتاحة الجو المشبع للطفل في كثرة المحادثة المركزة والتواصل اللفظي فيما يتصل بضرورات حياته المباشرة، فإن كل هذا يعيق بدوره النمو اللغوي والتواصل مع الآخرين (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ٢٨).

وتشير الدراسات علي أن مهارات الانتباه المشترك أساساً لنمو وتطور المهارات اللغوية والاجتماعية ومهارات اللعب لدي الأطفال، ولذلك فإن تشخيص قصور مهارات الانتباه المشترك كأحد مهارات التواصل الغير اللفظي ضرورية لاكتساب الطفل مهارات التواصل اللغوي في مرحلة متقدمة ، ولاسيما أنها تهتم بتطوير تلك المهارات في مرحلة ما قبل المدرسة ، بالشكل الذي يؤثر أيضاً علي تحسين بعض أنماط السلوك الاجتماعي المناسب. (مصطفي الحديبي وآخرون ، ٢٠٢١ ، ١٩).

وأشار (Connie, 2006 ,6) الانتباه المشترك إلى القدرة على تنقل الانتباه بين شيء ما وشخص ما من خلال استخدام بعض المهارات مثل التآزر والتوافق في النظرة بين الأشياء والأشخاص، الإشارات، مهارة عرض وإظهار الأشياء (Connie, 2006 ,6).

ويرتبط العجز في الانتباه المشترك بالعديد من التأثيرات السلبية على مظاهر النمو المختلفة لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، والتي تشمل النمو اللغوي والاجتماعي، فالعجز في مهارات الانتباه المشترك يقضي على فرصة الطفل في تعلم الخبرات التي تعد ضرورية لاكتساب اللغة، ويتضح ذلك في أن تعلم اللغة يتم أثناء تفاعلات الانتباه المشترك بين الطفل والآخرين (إيمان فراج،٢٠٠٣، ٢٩)، وحيث إن الانتباه هو العملية العقلية الأولي في اكتساب الخبرات التربوية واللغوية، حيث يساعد على تركيز حواس الطفل فيما يقدم له من معلومات، وبالتالي فإن أي ضعف في قدرة الطفل على الانتباه سوف تؤثر على النمو اللغوي لديه، كما أن القدرة على التعلم واكتساب اللغة ترتبط بدرجة عالية بالانتباه، والانتباه مرتبط بالحواس والتي تؤثر علي اكتساب اللغة مما يؤدي إلي تحسين النمو اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة، وخفض اضطراب اللغة لهذه المرحلة العمرية الهامة (شاهين رسلان،٢٠١٠، ٨).

وقد أشارت دراسة Victorino & Schwartz (2015) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة يجدون صعوبة في ممارسة السيطرة على انتباههم في جميع الظروف مع صعوبة في تثبيط المشتتات من جميع الأنواع.

كما أوضحت دراسة Finneran, Francis & Leonard (2009) أن الأطفال المتأخرين لغويًا أقل دقة في أداء اختبار الانتباه المستمر مما يساهم بمرور الوقت بحدوث صعوبات تعلم اللغة لديهم، وقد أثبتت الدراسة أيضا أنهم يولون اهتماما أقل في الاهتمام بالنظر لفم المتحدث بشكل ملحوظ، وظهر ذلك أيضًا في دراسة (Duinmeijer, de Jong, & Scheper ,2012) التي أوضحت أنهم سجلوا درجات سيئة في الانتباه المستمر والذاكرة العاملة اللفظية مما يؤكد على أهمية الاهتمام بالانتباه والذاكرة لديهم.

كما أشارت دراسة كلا من Jongman., Roelofs, Scheper & Meyer (2017) أن الأطفال المتأخرين لغويًا ليس لديهم مشاكل في اللغة فقط، وإنما أيضًا لديهم ضعف في الانتباه المستمر، وهو القدرة على الحفاظ على الانتباه لفترة طويلة من الزمن، وخصوصا فيما يتعلق بالمعالجة المستمرة للمنبهات السمعية والبصرية وأكدت على وجود علاقة بين الانتباه المستمر وأداء تسمية الصور.

ونتيجة لعدم وجود أي دراسات اهتمت بالتركيز على الانتباه لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، فهذا حث الباحثة علي القيام بهذا البحث لمعرفة العلاقة بين الانتباه المشترك، ومهارات التحدث لديهم لمساعدتهم علي التواصل الفعال مع المجتمع المحيط بهم.

مشكلة البحث

التمست الباحثة مشكلة البحث من خلال اطلاعها على الأدبيات التربوية الخاصة والتي أشارت إلى قصور الانتباه لدى الأطفال المتأخرين لغويًا كدراسة (2018) .Pons, et.al التي هدفت إلى توضيح ما اذا كان الأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة يمكن أن يعانون من انخفاض الانتباه لفهم المتحدث مقارنه بأقرانهم العاديين وملاحظه الانتباه البصري لديهم، ودراسة (2017) ,Jongman Roelofs, Scheper, & Meyer التي هدفت إلى المقارنة بين تسمية الصورة عند الأطفال العاديين الذين ينمون بشكل طبيعي وعند الأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة (دور الانتباه المستمر)، كما هدفت إلى التعرف على ما إذا كان ضعف الانتباه مقصورًا على المجال السمعي أو إذا كان عام، وهل إذا كانت قدرتهم علي الانتباه المستمر تتعلق بمهارتهم في إنتاج الكلمات، ودراسة (2015) Victorino & Schwartz التي هدفت إلى معرفة كيفية السيطرة على الانتباه السمعي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة، كما أوضحت أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة يظهرون عجزًا في الانتباه والسيطرة عليه.

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما العلاقة بين الانتباه المشترك ومهارات التحدث لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويًا؟

٢- ما الفروق بين أطفال الروضة المتأخرين لغويًا تبعًا للنوع (ذكور – إناث) في الإنتباه المشترك؟

٣- ما الفروق بين أطفال الروضة المتأخرين لغويًا تبعًا للنوع (ذكور – إناث) في مهارات التحدث ؟

أهداف البحث

يهدف البحث الى التعرف على:

١) ما العلاقة بين الانتباه المشترك ومهارات التحدث لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويًا.

٢) الفروق بين أطفال الروضة المتأخرين لغويًا تبعًا للنوع (ذكور – إناث) في الإنتباه المشترك.

٣) الفروق بين أطفال الروضة المتأخرين لغويًا تبعًا للنوع (ذكور – إناث) في مهارات التحدث.

أهمية البحث

١- تظهر أهمية البحث فى كونه يتصدي لفئة الأطفال المتأخرين لغويًا في مرحلة الروضة.

٢- ندرة الدراسات العربية في هذا المجال (الانتباه المشترك، ومهارات التحدث مع الأخرين) وذلك فى حدود علم إطلاع الباحثين.

٣- يفيد البحث كلا من أخصائي التخاطب, المعلمة, الأخصائى الإجتماعى والباحثين في هذا المجال ، والأسرة في فهم قدرات أطفال الروضة واحتياجاتهم المعرفية واللغوية والتعاون كفريق تدريبي للحد من قصور الانتباه، ومهارات التحدث، وما لذلك من أكبر الأثر فى تنمية مهارات التواصل اللغوي لديهم.

٤- إعداد مقياس الانتباه المشترك للأطفال المتأخرين لغويًا والذي يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

٥- فتح المجال أمام دراسات أخرى في مجال تحسين الانتباه، ومهارات التحدث لدى الأطفال المتأخرين لغويًا في مراحل النمو المختلفة.

المفاهيم الاجرائية للبحث

١- **الانتباه المشترك:** يعرفه الباحثين إجرائيًا بأنه سلوك تواصلي وقدرة الطفل على استعمال الإيماءات والتواصل البصري في تنظيم الانتباه مع شخص آخر لمشاركته في الاهتمام بالأشياء والأحداث.

٢- **مهارات التحدث:** ويعرفه الباحثين إجرائيًا بأنه قدرة الطفل على التحدث والتعبير الشفوي الواضح والسليم من حيث النطق والمعنى والطلاقة والتركيب وطول الجملة والاستعمال اللفظي السليم لكافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر ....الخ.

٣- **التأخر اللغوي:** ويعرفه الباحثين إجرائيًا بأنه تأخر الكلمة الأولى للطفل مقارنة بالأطفال العاديين في نفس عمره، ويتسم التأخر اللغوي أيضًا بعدم قدرة الطفل على فهم معاني الكلام، والأسئلة، وعدم استخدام اللغة في السياق اللغوي السليم، وبذلك لا يستطيع الطفل التعبير عن مشاعره، واحتياجاته في المواقف الحياتية المختلفة.

الإطار النظري وفروض البحث:

يتناول هذا الإطار متغيرات البحث وهي (الانتباه المشترك ومهارة التحدث والأطفال المتأخرين لغويًا) وفيما يلي عرض كل متغير بشيء من التفصيل .

أولًا: الانتباه المشترك:

تعد عملية الانتباه إحدى العمليات المعرفية التي يُبني عليها سائر العمليات المعرفية اللاحقة الأخرى، ومع أهمية عملية الإحساس في هذا التواصل إلا أن قدرته على الإحساس بجميع المثيرات التي تحدث حوله محدودة، وبناء على ذلك تمثل السعة المحدودة دورًا رئيسيًا للفرد في تمثيل المعلومات وكيفية تجهيزها سواء بالطريقة الآلية أم المضبوطة (وليد محمد،٢٠١٤).

وأشار (Slaughter & McConnell. 2003) إلى اللحظات التي يركز فيها الطفل والبالغ على نفس الشيء ، ولكنه يشمل أيضًا بالنسبة لمعظم الباحثين فكرة أن المشاركين على حد سواء يدركون أن تركيز الانتباه مشترك ؛ أي أن الانتباه المشترك يشمل الطفل، والبالغ تنسيق المشاركة المتبادلة مع تركيزهما المتبادل على كيان ثالث، وتم استخدام مصطلح الانتباه المشترك أيضًا للإشارة إلى مجموعة كاملة من السلوكيات "الإدراكية الاجتماعية" المفترضة التي تظهر قرب نهاية السنة الأولى من الحياة

(على سبيل المثال ، المراجع الاجتماعية ، والإشارة ، والنظرة التالية .Slaughter & McConnell) (2003.

كما يشير(Wong & Kasari, 2012, 2155) إلى القدرة على تنقل الانتباه بين شيء ما وشخص ما من خلال استخدام بعض المهارات مثل التآزر والتوافق في النظرة بين الأشياء والأشخاص، الإشارات، مهارة عرض وإظهار الأشياء(Wong & Kasari, 2012, 2155).

ويشير(Wong,2013,342) إلى القدرة على تحويل الانتباه بين الأشياء أو الأحداث والأشخاص الآخرين من أجل مشاركة الاهتمام ويلعب دورًا مهمًا في تطوير اللغة، وتشمل المهارات المحددة الإشارة والعرض بمظهر مشترك منسق يتضمن نظرة الطفل إلى كائن مستهدف ، ثم إجراء اتصال بالعين مع شخص آخر، ثم العودة إلى الكائن المستهدف (Wong,2013,342).

وتوصلت نتائج دراسة وليد محمد (٢٠١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الانتباه الاجتماعي وأبعاده(الانتباه المشترك- التوجه- الإشارة لما يشاهد-"المشاهدة- الاستجابات)، وبعض أبعاد المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي- مهارات الحياة اليومية- المهارات الاجتماعية الشخصية- مهارة إتباع التعليمات- مهارة التعاون) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهناك نوعان من الانتباه المشترك، ويحب التمييز بينهما الأول بدء سلوكيات الانتباه المشترك، وهي سلوكيات تستخدم لتوجيه انتباه الشخص الآخر إلى الأشياء أو الأحداث في البيئة، وتشير هذه السلوكيات إلى حدوث اتصال بالعين، أو التناوب في الاتصال بالعين، أو الإشارة إلى شيء ما أو إظهاره لبدء الانتباه المشترك إلى شيء ما، والثاني الاستجابة لسلوكيات الانتباه المشترك وهي سلوكيات تستخدم لاتباع اتجاه نظرة وإيماءات الآخرين من أجل مشاركة نقطة مرجعية مشتركة (Mundy& Jarrold, 2010) .

وتوصلت نتائج دراسة صالح السواح (٢٠١٣) إلى انخفاض اضطراب ضعف الانتباه لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة، واستمرار الأثر الإيجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة.

قد أجمعت بعض الدراسات أن هناك علاقة قوية وطردية بين الانتباه واللغة أي كلما زاد الانتباه كلما زادت الحصيلة اللغوية والعكس صحيح، لذلك إذا أردنا تحسين وتنمية الحصيلة اللغوية يجب علينا الاهتمام أولًا بالانتباه ومهاراته. كما توصلت دراسة (هدى حماد، ٢٠١٢) مع دراسة (Al Otaiba 2011) لعدد من النتائج ومنها أن هناك فرق بين الاطفال ذوي صعوبات التعلم والاطفال العاديين على مقياس الانتباه والادراك لصالح العاديين، كما أشارت النتائج الى تحسن الانتباه والادراك لدى الأطفال

ذوي صعوبات التعلم باستخدام البرنامج الارشادي، وفي دراسة مروة المليجي (٢٠١٥) التي توصلت إلى قوة العلاقة الطردية بين المهارات الاجتماعية ومهارات الانتباه للطفل، مع زيادة التفاعل الاجتماعي بعد التدريب الذي تلقاه كل طفل وتكوين الصداقات والعلاقات

ثانيًا: مهارات التحدث:

يُعد التحدث المهارة الثانية من مهارات اللغة بعد الاستماع، وتنمو قدرة الطفل على التحدث في سن مبكرة، إذ يبدأ معظم الأطفال في تكوين جملة من كلمتين في سن الثانية للتعبير عن رغباتهم، وتزداد قدرة الطفل على التعبير بشكل كبير في السنوات من الثانية إلى السادسة حيثُ يتعلم الأطفال الكثير من المُفردات تساعدهم على تسمية الأشياء والتعبير عن الأفعال والأفكار والرغبات والمشاعر، وبالإضافة إلى نمو المحصول اللُغوي فإنَّ قدرة الطفل على تكوين الجمل تنمو وتطول الجمل ويزداد تراكيبها تعقيدًا، ويمكن مساعدة الأطفال منذ سن صغيرة على تنمية المهارات اللغوية لديهم.

تعريف التحدث:

يُعرَّف بأنه وسيلة الاتصال الاجتماعى عند الإنسان، وهو الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأى أو فكر، وما يُريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة أو انسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء (فاروق صادق، ٢٠١٠، ٣٥).

ولمهارات التحدث ثلاثة جوانب تتمثل في الآتي:

١- **جانب حسي حركي:** وفيه يتعرف الطفل على الطريقة السليمة لنطق الحروف / وتدريب أعضاء النطق، والتدريب على التنغيم واستخدام النبرات التي تجعل من صيغ كلامه منطوقات لُغوية مفهومة.

٢- **جانب معرفي:** وهو الذي يُمكن الطفل من تكوين عادات لُغوية سليمة مثل تنظيم الأفكار وترتيبها، وبناء مُفردات لُغوية سليمة، وتعرف دلالة المفاهيم اللغوية وإجادة ذلك، وكذلك التمكن من إجراء عمليات عقلية سليمة من زاوية التذكر والتخيل والاستدلال.

٣- **جانب نفسي اجتماعي:** ويشير إلى قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي السليم وإحساسه بالانتماء إلى جماعة الزملاء، وما يتبع ذلك من إحساسه بالثقة بالنفس والتلقائية والتيسير الذاتي، وتجنبه الاضطرابات التي يُمكن أن تؤدى إلى سمات سلبية، أو مشكلات لُغوية (كريمان بدير، واميلي صادق،٢٠٠٩، ٧٢).

وتنقسم مهارات التحدث إلى:

أ- المهارات العامة وتشمل:

١- القدرة على نطق الأصوات نطقًا صحيحًا واضحًا.
٢- القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق.
٣- القدرة على التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.
٤- القدرة على نطق الأصوات والكلمات نطقًا صحيحًا من حيث البنية الصرفية.
٥- القدرة على مراعاة آداب التحدث والحديث.
٦- القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة عند الحديث.

ب- المهارات الخاصة وتشمل:

١- القدرة على التساؤل والاستفسار.
٢- القدرة على وصف الأشياء الخارجية والأحاسيس الداخلية حسب مستواه.
٣- القدرة على الإجابة عن الأسئلة.
٤- القدرة على إعادة سرد قصة أو حادثة. (طاهرة السباعي، ٢٠٠٨، ٢).

أهمية مهارات التحدث:

تتمثل أهمية مهارات التحدث بالنسبة للطفل كما أوردها(عبد الفتاح مطر، وعلي مسافر،٢٠١٠، ١٣١) فيما يلي:

١- مهارة التحدث مهارة أساسية لتنفيذ مطالب الحياة العملية والاجتماعية للطفل.
٢- مهارة التحدث وسيلة أساسية للتعلم، حيث إنه لا بد للطفل من ممارسة الحوار والنقاش لفهم الخبرات التعليمية المعروضة عليه.
٣- التفريغ الانفعالي والتعبير عن المشاعر والوجدان والأحاسيس.
٤- إشعار الطفل بذاته فمن خلالها يشعر الطفل بأنه قادر على التأثير في الآخرين والتواصل معهم.

والتمكن من مهارة الحديث له أهمية بالغة باعتبارها من أوسع المنافذ التي نتعرف من خلالها على قدرات الطفل ومدى استيعابه للخبرات التي تعرض لها، كما أنها أداة للتفاعل الاجتماعي فإذا توافرت لدى الطفل مهارة الحديث جاء التفاعل الاجتماعى يسيرًا ومسار الطفل فيه سلسًا(عبد العزيز الشخص،٢٠١٣، ١٥٦).

تنمية مهارات التحدث:

وتتمثل في تطبيق مجموعة من التدريبات والأنشطة التي تسهم في تنمية مهارة الحديث لدى الطفل:

١- الألعاب اللُغوية: مثل لعبة إتمام الجملة، وتأليف قصة جماعية تبادر إليها المربية بجملة افتتاحية، وألعاب تختبر المفاهيم المنطقية، من خلال الحديث مع الأطفال حول صور.

٢- الفوازير اللُغوية: والتي تعتمد على السجع ويحبها الأطفال، ويمكن تطبيق هذه الفوازير على مفاهيم جديدة في اللُغة العربية لتسهيل تعليمها للأطفال، ويُمكن أن يُرددها الطفل ببساطة ويسر.

٣- طرح الأسئلة: على الطفل دون أن نعرضه للتحقيق، والابتعاد عن الأسئلة المغلقة التي يكون جوابها بنعم أو لا، واستبدالها بأخرى تشجع الطفل على التفكير والتعبير.

٤- أنشطة التقييم: والتي تهدف إلى تشجيع الطفل على تقييم نشاط معين باستخدام أدوات بسيطة مثل الوجوه الضاحكة أو العابسة إضافة إلى الحوارات التقييمية التي تجريها المربية مع الأطفال في نهاية النشاط أو اليوم (كريمان بدير، وإميلي صادق،٢٠٠٩، ٧٥).

ويمكن تنمية هذه المهارات من خلال عرض صور جذَّابة على الأطفال تُمثل موضوعات مختلفة تهم الأطفال مثل صورة أسرة أو شاطئ البحر أو السوق أو حديقة حيوانات وإتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عنها بجمل من عندهم. وقراءة القصص على الأطفال تزيد من قدرتهم على تكوين الجمل للتعبير عن الأحداث ويستحسن أن تكون لغة القصة بسيطة يمكن للأطفال استخدامها في تعبيرهم عن أحداث القصة عندما يُطلب منهم ذلك، ويمكن سرد القصة على الأطفال باستخدام الدمي والحركة والتمثيل ثم مشاركة الأطفال في وضع القصة في كتاب وإضافة الكتاب إلى مكتبة الطفل.

ويمكن الاستعانة بتسجيل ليسمع الأطفال صوت المعلمة وطريقة لفظها للحروف والكلمات وكذلك يستمعون إلى أصواتهم وطريقة حديثهم ونُطقهم للكلمات، ويُعتبر جهاز تعلم اللغة من التقنيات المتطورة والمشوقة لتعليم النطق السليم والقراءة (هدي الناشف،٢٠٠١، ١٢٨). وقد أشارت بعض الدراسات إلي قصور مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا منها دراسة Cardillo et al. (2018) حيث هدفت إلى التحقق من قصور مهارات اللغة التعبيرية ونظرية العلاقة لدى الأطفال ذوي العسر القرائي، وصعوبات التعلم غير اللفظية مقارنة بالعاديين المكافئين لهم في السن والنوع، وأشارت النتائج إلى تدني مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي العسر القرائي وذوي صعوبات التعلم غير اللفظية عن أقرانهم العاديين، وهو ما اتضح من خلال أدائهم على مهام مهارات اللغة التعبيرية ونظرية العقل المستخدمة بالدراسة، كما هدفت دراسة تهاني منيب وآخرون (٢٠٢١) إلى التحقق من فعالية برنامج تأهيل تخاطبي قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال المتأخرين لغويا، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال متأخرين لغويا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات اللغة التعبيرية لصالح القياس البعدي، كما هدفت دراسة عطية محمد وآخرون (٢٠٢٢) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى اللغة التعبيرية وبعض المتغيرات الديموغرافية للتلاميذ المتأخرين لغويا بالمرحلة

الابتدائية، وهي: العمر الزمني–النوع (ذكور–إناث)–(المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة)، واشتملت عينة البحث على (٣٠) تلميذا وتلميذة ذوي تأخر لغوي بالصف الأول والثاني بالمرحلة الابتدائية وقد أظهرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ المتأخرين لغويا بالمرحلة الابتدائية الأصغر عمرا (أقل من ٧ سنوات)، والأكبر عمرا (٧ سنوات فأكبر) على مقياس تقييم مهارات اللغة التعبيرية لصالح الأكبر عمرا (٧ سنوات فأكبر)، وتوصل البحث إلى أهمية التدخل المبكر للأطفال ذوي التأخر اللغوي لتقديم الخدمات والتدريبات المناسبة اللازمة لهم من قبل أسرهم والمؤسسات التعليمية.

ثالثًا: التأخر اللغوي:

التأخر اللغوي

تمثل اللغة الأداة النفسية الأكثر أهمية لدى البشر، حيث إن فهم اللغة واستخدامها يؤثر في تفكير الأفراد وسلوكهم. ولذا يمكن القول بأن اللغة مكون أساسى ورئيسى فى عملية التفاعل مع الآخرين والوصول إلى نتائج اجتماعية مرغوبة.

تعريف التأخر اللغوى:

عُرِّفَ بأنه يتمثل في قصور في تنظيم وتركيب الكلام، والتحدث بجمل غير مفيدة، واستخدام الكلمات والأفعال والضمائر في أماكن غير مناسبة لها، فقد يضع الفعل مكان الفاعل، أو المؤنث مكان المذكر، أو الضمير المتكلم مكان الغائب، وهكذا (إيهاب الببلاوي، ٢٠٠٣، ٢).

عرفت موسوعة التربية الخاصة التأخر اللغوي بأنه: هو إخفاق الطفل في تعلم اللغة في الوقت المتوقع، وهو بطء في اكتساب المهارات اللغوية، فالأطفال الذين لديهم تأخر لغوي تتطور لغتهم وفق التسلسل الطبيعي، ولكن ليس بنفس السرعة التي يتعلم بها الأطفال الآخرين (هلا السعيد، ٢٠١٤، ٩٥).

أسباب التأخر اللغوي:

- **أسباب وراثية:** تكون هناك عيوب تكوينية وراثية، أو ولادية في أجهزة النطق من حيث قوتها، أو من حيث تعاون أجزائها مع بعضها البعض، أو من حيث متانة علاقتها بمراكز الكلام في المخ (زينب محمود شقير، ٢٠٠٢، ٩٨).
- **أسباب جسمية – عضوية:** تؤدي إلى صعوبات في الإرسال، أو ممارسة الكلام، حيث إن عملية الكلام ليست سهلة وإنما تحتاج إلى أعضاء متعددة سليمة لكي يمارس الفرد الكلام بشكل طبيعي؛ حيث يحتاج الكلام الطبيعي إلى جهاز تنفسي سليم، جهاز صوتي سليم، سلامة الطفل من بعض الأمراض الجسمية الأخرى، فنمو اللغة يعتمد اعتماداً كبيراً على الحواس، التي يستقبل بها الطفل

مفهوم البيئة بما فيها من نموذج لغوي، وأهمها فقد السمع في الطفولة المبكرة، فيبقى الطفل بمعزل عن الأصوات الخارجية المنبهة له فيتأثر تحصيله اللغوي (قحطان الظاهر، ٢٠٠٥، ٣٦٢).

- **أسباب نفسية – بيئية:** فالطفل في هذه الحالة يفقد البيئة المليئة بالمثيرات، والخبرات المتعددة التي تُنَمِّي المحصول اللغوي لدى الطفل، وأيضاً الحرمان الأسري للطفل من شعوره بالانتماء، وإعطائه الثقة بالنفس، وأيضاً إساءة معاملة الأطفال سواء بالإهمال، أو النبذ، أو الإساءة البدنية، أو النفسية، أو الجنسية، مما يؤدي إلى الانسحاب، والانطواء، وضعف الثقة، أو إلى العنف، والتدمير، وأيضاً التدليل، والحماية الزائدة للأطفال، أو التغيير المفاجئ في تربية الطفل ورعايته مثل سفر الأم أو الأب، أو الطلاق، والتفكك الأسرى (آمال عبدالسميع باظة، ٢٠١٠، ١١٢).

السمات العامة للطفل المتأخر لغويًّا:

أشار أنسى قاسم (٢٠٠٥) إلى أن الطفل المتأخر لغوياً يظهر مختلفاً عن الطفل الطبيعي من خلال بعض الجوانب، بحيث يصبح لهذا الاختلاف صفات تميز الطفل المتأخر لغوياً عن غيره من الأطفال بما يلي:

- **مشكلات اللغة التعبيرية:**

- يظهر الطفل مقاومة للمشاركة في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة، حيث يرفض الطفل الكلام عندما يطلب منه ذلك.
- يكون كلام الطفل غير ناضج، بحيث يظهر كلامه أقل من عمره الزمني.
- المحدودية في عدد المفردات التي يستخدمها الطفل، وكذلك إقتصار إجاباته على عدد معين من الأنماط الكلامية في كل كلامه.
- عدم قدرة الطفل على استغلال خبراته السابقة، بحيث يظهر كلامه متقطعاً.

- **مشكلات اللغة الاستقبالية:**

- فشل الطفل في فهم الأوامر التي تلقى عليه بواسطة من يكبرونه سناً، وعجزه عن التعامل معها، وإظهار صعوبة في فهم الكلمات المجردة.
- ظهور الطفل وكأنه غير منتبه، ويبدو للآخرين أنه لم يسمع ما يطلب إليه علماً بأن سمعه طبيعي.
- قد يخلط الطفل في مفهوم الزمن، كأن يقول: ذهبنا إلى الحديقة غداً.

تشخيص التأخر اللغوي:

لمعرفة الطفل المتأخر لغوياً يجب إعداد برنامج محدد لجمع المعلومات عن حالته، حتى يتم الوصول إلى تشخيص ثابت، وتحديد الصعوبات اللغوية حيث يمكن بناء البرنامج التدريبي حيث ينطلق

من حيث انتهى الطفل إليه في اللغة؛ لأن في خطة التدريب يتم البناء على ما هو موجود فعلاً من كفاءات لدى الطفل، وتساعده على إتمام نمو اللغة عند الطفل، وعادة ما تعتمد عملية تشخيص وقياس التأخر اللغوي على إستخدام قوائم المراجعة التي تصاغ في ضوء ما يعرف من خصائص وأعراض ومظاهر لهذا النوع من الاضطرابات، ويشترط في القائم بعملية التشخيص أن تتوافر لديه درجة مناسبة من الخبرة بمجال التخاطب واضطرابات التواصل لكي يتمكن من إصدار أحكام تشخيصية دقيقة. وتشير كريمان عثمان بدير؛ إيميلي صادق (٢٠٠١، ١٧٢) إلى أن عملية التشخيص تتمثل في المراحل التالية:

- التعرف المبدئي على الأطفال ذوي المشكلات اللغوية (مرحلة الملاحظة).
- الاختبار الطبي الفسيولوجي للأطفال (الكشف الطبي).
- إختبار القدرات الأخرى ذات العلاقة بالأطفال المتأخرين لغوياً.
- تشخيص مظاهر التأخر اللغوي.

وقد تم إستخدام العديد من الأساليب لتنمية اللغة لدى الطفل، وهذا ما سعت إليه كثير من الدراسات المعاصرة، ومنها دراسة أسماء عطية (٢٠١٣)، والتي هدفت إلى تنمية المهارات اللغوية للأطفال المتأخرين لغوياً في مرحلة رياض الأطفال. وتوصلت النتائج إلى وجود فرق بين متوسطي درجات عينة البحث من الأطفال المتأخرين لغوياً قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس اللغة في اتجاه القياس البعدي، ودراسة حمادة خلاف (٢٠١٥)، والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على اللعب الدرامي الجماعي لتنمية اللغة لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغوياً، ومعرفة استمرارية تأثير اللعب الدرامي الجماعي؛ لتنمية اللغة لدى أطفال المجموعة التجريبية، والكشف عن بعض العوامل الدينامية الكامنة وراء التأخر اللغوي لدى الأطفال المتأخرين لغوياً في المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق بين متوسطى درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي لاختبار نمو وظائف اللغة لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

ومن خلال النظرة الفاحصة الناقدة والكلية لنتائج الدراسات والبحوث السابقة، وجد الباحثين أن الأطفال المتأخرين لغويًا يعانون من قصور واضح فى مهارت التحدث، وكذلك الانتباه. ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن خفض مهارات التحدث والانتباه، ونظرًا لندرة هذه الدراسات لهذا الموضوع – فى حد اطلاع الباحثين، رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلى أن ندرة الدراسات العربية التي تناولت الانتباه المشترك لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويًا، يمثل مؤشرًا لضرورة الاهتمام بدراستها، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت فى التعقيب على الدراسات بهدف الوصول إلى نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فى حداثة موضوعها، واختيار عيناتها التى هى فى حاجة ماسة الى

المساندة من قبل الآخرين، وقد استفاد الباحثين من البحوث والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج فـى صـياغة فـروض البحـث، وإعـداد أدوات البحـث، وتحديـد العينـة ومواصـفاتها، واختيـار الأسـاليب الإحصـائية المناسبة لتحليل البيانـات، هـذا بالإضـافة إلـى سعي البـاحثين نحـو الحـرص علـى التواصـل والتكامل بـين عرض الإطـار النظري وتطبيق الأسـاليب والأدوات الخاصـة بالبحـث، والسعي نحـو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولاً إلـى المستوي المنشود وفقًا للتوجيهات التربويـة والإرشـادية السليمة التـي تتلاءم مع طبيعة المجتمع المصري.

فروض البحث

١. توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الانتباه المشترك ومهارات التحدث لدى أطفال الروضة المتأخرين لغويًا.
٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الانتباه المشترك لدى الذكور والإناث.
٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات مهارات التحدث لدى الذكور والإناث.

إجراءات البحث المنهجية

منهج البحث: اعتمدت البحث الحالي على المنهج الوصفي المقارن.

عينة البحث: أُجري البحث على عينة من الأطفال المتأخرين لغويًا في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من (٥٠) تلاميذ المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم ما بين (٤ - ٦) سنوات.

٢- العينة الأساسية: تكونت العينة الأساسية من (٢٠٠) من تلاميذ المرحلة الابتدائية منهم (١٠٠) ذكور و (١٠٠) إناث، تراوحت أعمارهم ما بين (٤ - ٦) سنوات بمتوسط حسابي (٥.٢١) وانحراف معياري (٠.٣٨).

أدوات البحث:

استخدم الباحثين في البحث الأدوات التالية:

١- **مقياس الإنتباه المشترك لدى الأطفال المتأخرين لغويًا. اعداد**

يهدف المقياس إلى معرفة استخدام الإيماءات والتواصل البصري في تنظيم الإنتباه مع شخص آخر لمشاركته في الاهتمام بالأشياء والأحداث، وفي سبيل تحقيق الصورة الأولية لمقياس الإنتباه المشترك قام الباحثين بالآتي:

- مراجعه الإطار النظري وما يتضمنه من تعريف الإنتباه المشترك وأبعاده، بالإضافة إلى الإطلاع على الدراسات السابقة والتي قدمت في بعض الدراسات العربية والأجنبية.
- استعراض بعض المقاييس المختلفة والإختبارات التي تضمنت بنوداً أو عبارات تساهم بشكل أو بآخر في إعداد المقياس.

التعريف الإجرائي للانتباه المشترك لدي الأطفال المتأخرين لغويًا

هو سلوك تواصلي وقدرة الطفل على استخدام الإيماءات والتواصل البصري في تنظيم الانتباه مع شخص آخر لمشاركته في الاهتمام بالأشياء والأحداث، ويتكون المقياس من بعدين وهما:

١. البعد الأول: المبادأة ويقصد به التواصل من خلال إلتقاء العيون الذي يتم بين الطفل والشخص الآخر.
٢. البعد الثاني: الإستجابة ويقصد بها استخدام الطفل للإشارات وقدرته علي الإستجابة وتتبعه لإشارات الآخرين . وقد تم إعداد المقياس في صورته الأولية بعد الاطلاع على التراث النظري والبحوث والدراسات والمقاييس السابقة، ويتكون من خمسة أبعاد فرعية ثم صيغت البنود التي تعبر عن تلك الأبعاد، وقد بلغ عدد بنود المقياس في صورته الأولية (٣٨) بنداً.

صياغة بنود المقياس: طريقة الاستجابة علي مفردات مقياس الانتباه المشترك لدي الأطفال المتأخرين لغويًا تم من خلال اختيار أحد البدائل في ضوء مقياس ثلاثي الاستجابة(غالبا/ أحياناً/ نادراً)، ويضع المستجيب علامة (√) في الخانة التي تتوافق معه، حيث يعطى الطفل ثلاث درجات إذا اختار البديل"غالبًا " ودرجتين إذا اختار البديل"أحيانًا" ودرجة واحدة إذا اختار البديل" نادرًا" وأعلي درجة يحصل عليها الطفل علي جميع مفردات المقياس (١١٤) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (٣٨) درجة، حيث تشير الدرجة الأعلى إلي أفضل مستوي من الانتباه المشترك لدي الأطفال، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلي أقل مستوي الانتباه المشترك لدي الأطفال،

وقد تم حساب معامل الثبات لمقياس الإنتباه المشترك لدي الأطفال المتأخرين لغويًا وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١)

البعد الأول (المبادأة)		البعد الثاني (الإستجابة)	
رقم المفردة	معامل ألفا لكرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا لكرونباخ
١	٠.٨٣٧	٢٠	٠.٨٢٤
٢	٠.٨١٩	٢١	٠.٨٣٦

البعد الأول (المبادأة)		البعد الثاني (الإستجابة)	
رقم المفردة	معامل ألفا لكرونباخ	رقم المفردة	معامل ألفا لكرونباخ
٣	٠.٨٠٨	٢٢	٠.٨٥٤
٤	٠.٨٢٤	٢٣	٠.٨٢١
٥	٠.٨٣٠	٢٤	٠.٨٣٧
٦	٠.٨٢٥	٢٥	٠.٨٣٢
٧	٠.٨٢٠	٢٦	٠.٨٣٠
٨	٠.٨١٠	٢٧	٠.٨٤٠
٩	٠.٨٢٩	٢٨	٠.٨٣٠
١٠	٠.٨٣٨	٢٩	٠.٨٤٧
١١	٠.٨١٥	٣٠	٠.٨٣٩
١٢	٠.٨٢٢	٣١	٠.٨٣٣
١٣	٠.٨٠٦	٣٢	٠.٨٣٨
١٤	٠.٨٢٢	٣٣	٠.٨٣٣
١٥	٠.٨١٦	٣٤	٠.٨٣١
١٦	٠.٨٢٨	٣٥	٠.٨٢٤
١٧	٠.٨٢٠	٣٦	٠.٨٣٢
١٨	٠.٨٢١	٣٧	٠.٨٢٨
١٩	٠.٨٠٩	٣٨	٠.٨٢٥
معامل ثبات البعد	٠.٨٢٩	٠.٨٤١	

يتضح من الجدول (١) أن معامل ألفا في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة, أي أن جميع المفردات ثابتة, مما يدل على ثبات مقياس الانتباه المشترك للأطفال المتأخرين لغويًا، وقد بلغ الثبات الكلى للمقياس (٠.٩٢٦).

حساب الصدق:

تم حساب صدق مقياس الانتباه المشترك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة), والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول ٢

البعد الثاني (الإستجابة)		البعد الأول (المبادأة)	
معامل الارتباط في حالة حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط في حالة حذف المفردة	رقم المفردة
**٠.٧٧٢	٢٠	٠.٢٣٣	١
*٠.٣٦٥	٢١	**٠.٤٥٦	٢
٠.٢٥٦	٢٢	**٠.٦٢٦	٣
**٠.٨٠٩	٢٣	**٠.٤٥٩	٤
*٠.٣٤٢	٢٤	٠.١٩٩	٥
**٠.٤٥٩	٢٥	*٠.٣٥٩	٦
**٠.٤٩٩	٢٦	**٠.٤٤٠	٧
**٠.٣١٥	٢٧	**٠.٦٥٦	٨
**٠.٥١٦	٢٨	٠.٢٢٦	٩
٠.١٠٣	٢٩	٠.٠٥٢	١٠
*٠.٣١٥	٣٠	**٠.٥٤٣	١١
**٠.٤٣٧	٣١	*٠.٤٠٤	١٢
*٠.٣٥٥	٣٢	**٠.٧٢٨	١٣
**٠.٤٦٥	٣٣	*٠.٣٩٤	١٤
**٠.٤٨٥	٣٤	**٠.٥١٦	١٥
**٠.٦٣٣	٣٥	*٠.٣٢٥	١٦
**٠.٤٦٣	٣٦	**٠.٤٣٦	١٧
**٠.٥٤٥	٣٧	**٠.٤٢٧	١٨
**٠.٥٩٩	٣٨	**٠.٦٦٩	١٩

ويتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمى إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة) دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) بما يحقق صدق مقياس الانتباه المشترك للأطفال المتأخرين لغويًا.

مقياس مهارات التحدث (إعداد: الباحثين).

مبررات إعداد المقياس:

١. معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة البحث.

٢. معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جدًا.

٣. معظم المفردات فى المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة البحث من الأطفال ذوي التأخر اللغوي.

وبناءً على ما سبق قام الباحثين بإعداد مقياس مهارات التحدث للأطفال ذوي التأخر اللغوي.

ولإعداد مقياس مهارات التحدث للأطفال ذوي التأخر اللغوي قام الباحثين بالاتى:

أ- تم الاطلاع على الأُطر النظرية والدراسات السابقة التى تناولت مهارات التحدث للأطفال ذوي التأخر اللغوي بصفة خاصة.

ب- تم الاطلاع على عدد من المقاييس التى استُخدِمت لقياس مهارات اللغة التعبيرية ومنها مقياس مهارات اللغة التعبيرية لـ McGhee (2011)، Bishara & Kaplan (2016)، Abdoola et al. (2017)، Moon et al. (2017)، Cardillo et al. (2018)، تهاني منيب وآخرون (٢٠٢١)، عطية محمد وآخرون (٢٠٢٢).

جـ- فى ضوء ذلك قام الباحثين بإعداد مقياس مهارات التحدث للأطفال ذوي التأخر اللغوي في صورته الاولية، مكونًا من (٢٠) مفردة تُعبر عن مهارات اللغة التعبيرية للأطفال ذوي التأخر اللغوي. وقد اهتمت الباحثة بالدقة فى صياغة عبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة ومفهومة، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشتمل على أكثر من فكرة واحدة، مع مراعاة صياغة العبارات فى الاتجاه الموجب.

وبناء على ذلك تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد العبارات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التى تناولت مهارات اللغة التعبيرية بصفة عامة.

الكفاءة السيكومترية لمقياس مهارات التحدث للأطفال ذوي التأخر اللغوي:

أولا: صدق المقياس:

١ – صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، حيث بلغ عددهم (١٠) محكمين، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠٪) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون.

٢ – صدق المحك (الصدق التلازمى):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحثة) ومقياس مهارات اللغة التعبيرية إعداد: تهاني منيب

وآخرون (٢٠٢١) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٢١) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثانيا: ثبات المقياس:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس مهارات التحدث للأطفال ذوي التأخر اللغوي من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكان معامل الارتباط (٠.٨٢٤) وهو معامل مرتفع مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة.

٢- طريقة معامل ألفا . كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس مهارات التحدث للأطفال ذوي التأخر اللغوي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، وكانت كل القيمة (٠.٨٠١) وهي مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات التحدث للأطفال ذوي التأخر اللغوي على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية التى اشتملت على (٥٠) أطفال ذوي التأخر اللغوي، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٣):

جدول (٣)

مُعاملات ثبات مقياس مهارات التحدث بطريقة التجزئة النصفية

سبيرمان . براون	جتمان
٠.٨٩٠	٠.٧٦٢

يتضح من جدول (٣) أنَّ معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه لمهارات التحدث للأطفال ذوي التأخر اللغوي.

الصورة النهائية لمقياس مهارات التحدث للأطفال ذوي التأخر اللغوي:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٢٠٠) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات.

ومن هنا تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها الأطفال ذوي التأخر اللغوي هي (٦٠)، وأدنى درجة هي (٢٠)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى لمهارات التحدث للأطفال ذوي التأخر اللغوي في حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض مهارات اللغة التعبيرية للأطفال ذوي التأخر اللغوي.

طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (دائمًا، أحيانًا، نادرًا) على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٦٠)، كما تكون أقل درجة (٢٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مهارات التحدث ، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مهارات التحدث.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنَّه " **توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين الانتباه المشترك ومهارات التحدث لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل من الانتباه المشترك ومهارات التحدث لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين الانتباه المشترك ومهارات التحدث لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي (ن = ٢٠٠)

الانتباه المشترك	مهارات التحدث	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المبادأة	٠.٨٨١	٠.٠١
الاستجابة	٠.٤١٧	٠.٠١

الانتباه المشترك	مهارات التحدث	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٠.٧٧٧	٠.٠١

يتضح من جدول (٤) وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الانتباه المشترك ومهارات التحدث لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة قد تحقق.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنَّه "**توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الانتباه المشترك لدى الذكور والإناث**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدول (٥) يوضح ذلك.

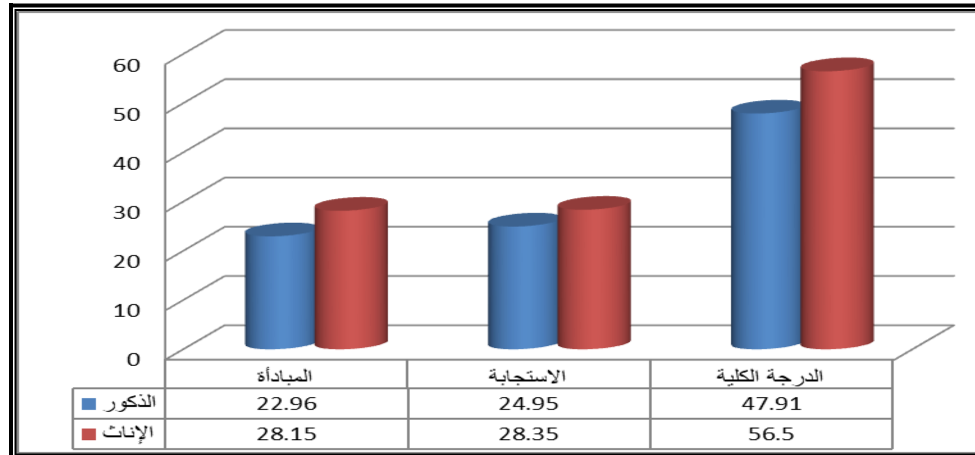
جدول (٥)

الفروق في درجة الانتباه المشترك لدى الذكور والإناث (ن = ٢٠٠)

الانتباه المشترك	الذكور (ن = ١٠٠)		الإناث (ن = ١٠٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المبادأة	٢٢.٩٦	٢.٢٣	٢٨.١٥	٠.٨٠	٢١.٨٨٩	٠.٠١
الاستجابة	٢٤.٩٥	١.٦٩	٢٨.٣٥	٣.٣٢	٩.١٢١	٠.٠١
الدرجة الكلية	٤٧.٩١	٢.٢٣	٥٦.٥٠	٣.٤٦	٢٠.٨٨٢	٠.٠١

يتبين من الجدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث في الانتباه المشترك، حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك يكون الفرض الثاني للدراسة قد تحقق.

والشكل (١) يوضح ذلك:



شكل (١)

الفروق في درجة الانتباه المشترك لدى الذكور والإناث

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنَّه "**توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات مهارات التحدث لدى الذكور والإناث**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدول (٦) يوضح ذلك.

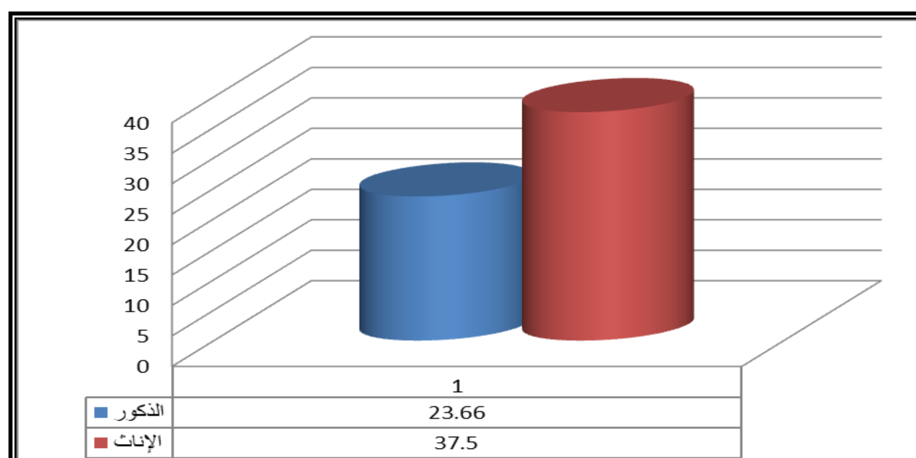
جدول (٦)

الفروق في درجة مهارات التحدث لدى الذكور والإناث (ن = ٢٠٠)

الذكور (ن = ١٠٠)		الإناث (ن = ١٠٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٢٣.٦٦	٤.٤١	٣٧.٥٠	١.٤٤	٢٩.٨٥٦	٠.٠٠١

يتبين من الجدول (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث في مهارات التحدث، حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، وبذلك يكون الفرض الثالث للدراسة قد تحقق.

والشكل (١) يوضح ذلك:



شكل (١)

الفروق في درجة مهارات التحدث لدى الذكور والإناث

مناقشة نتائج البحث

بعد العرض السابق لنتائج البحث يمكن مناقشتها وتفسيرها فى ضوء الفروض والدراسات السابقة والإطار النظرى وذلك على النحو التالى:

أسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين الانتباه المشترك ومهارات التحدث لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي"، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الانتباه المشترك لدى الذكور والإناث".، كما تحقق بالفرض الثاني والثالث.

وهذا ما أشارت إليه كثير من الدراسات، هذا وقد أشارت الدراسات على أن أطفال الروضة المتأخرين لغويًا لديهم مشكلات واضحة في الإنتباه المشترك، ومهارات التحدث والتي منها دراسة صالح السواح (٢٠١٣)، دراسة وليد محمد (٢٠١٤)، ودراسة أسماء أحمد عطية (٢٠١٣)، ودراسة حماده خلاف (٢٠١٥)، ودراسة (هدى حماد، ٢٠١٢)، ودراسة (Al Otaiba 2011). فتعد اللغة ظاهرة إنسانية ذات طابع اجتماعي ينفرد بها الإنسان دون غيره من الكائنات الحية الأخرى فهي تمثل نظامًا يتألف من مجموعة من الرموز المنطوقة وغير المنطوقة تمكن الأفراد من التواصل مع الآخرين والتعبير عن الأفكار والآراء والاتجاهات لديهم، كما تشكل أساس الحضارة البشرية، لأنها الوسيلة التي يتواصل من خلالها الأجيال ويتم من خلالها نقل الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية من جيل إلي آخر، ولا تقتصر اللغة علي الكلام المنطوق فحسب، وإنما تشتمل علي جميع الوسائل غير اللفظية الأخرى كالإيماءات والتعابير الوجهية والكتابية، لأنه في بعض الحالات يتم التفاعل مع الآخرين أو التعبير عن الخبرات والحاجات دون استخدام الكم المنطوق.

والأطفال ذوي تأخر اللغة هم الأطفال الذين يجدون صعوبة في إنتاج واستقبال الوحدات اللغوية بغض النظر عن البيئة التي قد تتراوح في مداها من الغياب الكلي للكلام إلى الوجود المتباين في إنتاج النمو واللغة المفيدة ولكن بمحتوى قليل ومفردات قليلة وتكوين لفظي محددة أو عدم القدرة على استعمال الرموز اللغوية في التواصل.

وتؤدى العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية دورًا مهما في اكتساب الطفل للغة ونمو الحصيلة اللغوية لدية حيث تعد بيئة الطفل نموذجاً يقلده ويكتسب منه، ومن الشائع أن نجد تأخراً في نمو اللغة لدى الأطفال الذين يعيشون في مستويات محددة نوعا ما ثقافياً، وإذا كانت العوامل الداخلية للطفل مثل القدرات العقلية صحيحة ولكن غاب التنبيه البيئي، فإن الأداء اللغوي للطفل سيتأثر، ومن المعتاد وجود مثل هذه الحالات من المتأخرين لغوياً، فالأسرة المثقفة والغنية بثرائها تساعد على نمو المفردات اللغوية بصورة أفضل من البيئة الفقيرة، كما أن البيئة الغنية بثقافتها تجعل التلميذ يفهم عدداً أكبر من الكلمات، ويستطيع أن يعبر لغوياً عما يريد أن يقوم به من أفعال، بينما تزيد البيئة الفقيرة ثقافياً لدى التلميذ من أفعاله وحركاته وتكون كلماته أقل

ملخص النتائج:

أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية دالة عند (٠.٠١) بين الانتباه المشترك ومهارات التحدث، كما أسفرت عن وجود فروق دالة احصائيا عند (٠.٠١) بين كل من الذكور والإناث في الانتباه المشترك ومهارات التحدث لصالح الإناث.

توصيات البحث

يوصي الباحثين استنادًا إلى ما كشف عنه البحث الحالي بما يلى:-

١- الاهتمام بسيكولوجية أطفال الروضة المتأخرين لغويًا.

٢- الاهتمام بتحسين الانتباه المشترك ومهارات التحدث لدي أطفال الروضة المتأخرين لغويًا.

٣- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوضيح خصائص هذه الفئة فى نموهم المتكامل وتحسين سلوكياتهم.

٤- عقد لقاءات ودورات خاصة بأسر أطفال الروضة المتأخرين لغويًا من خلال عرض المشكلات وطرق حلها حتى تكون فرصة لتبادل الخبرات بين أسر أطفال الروضة المتأخرين لغويًا لمدهم بأحدث الأساليب فى كيفية تعديل سلوكياتهم.

٥- ضرورة إشراك الوالدين والأسرة فى البرامج المقدمة لطفلهم من خلال المتابعة المستمرة وتقديم الحلول للمشكلات التى تطرأ على الطفل.

٦- تدريب القائمين على رعاية أطفال الروضة المتأخرين لغويًا على الأساليب العلاجية الحديثة وطرق التعامل مع الأطفال ومسايرة الأبحاث الجديدة والعمل على تطبيقها .

المراجع

أسماء أحمد عطية (٢٠١٣). استخدام أنشطة اللعب الجماعى فى تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة المتأخرين لغوياً. *رسالة ماجستير*، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

آمال عبدالسميع باظة (٢٠١٠). *إضطرابات التواصل وعلاجها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أنسى قاسم (٢٠٠٥). *اللغة والتواصل لدى الطفل*. (ط٢). الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

إيمان محمد فراج (٢٠٠٣). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا من القابلين للتعلم باستخدام برامج الحاسوب. *رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة*، جامعة *عين شمس*.

إيهاب عبدالعزيز الببلاوي (٢٠٠٣). *إضطرابات النطق*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

تهاني محمد منيب، أسامة أحمد محمد، سوزان نبيل عبد المسيح (٢٠٢١). فعالية التأهيل التخاطبي القائم علي الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدي الأطفال المتأخرين لغوي. *مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي*، ٤ (١)، ٢٨٧ – ٣٢٨.

حماده محمد خلاف (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على اللعب الدرامى الجماعى لتنمية اللغة لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغوياً. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

زينب محمود شقير (٢٠٠٢). *أنا ابنكم المعاق ذهنياً- سمعياً- بصرياً. المجلد الثانى*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شاهين رسلان. (٢٠١٠). *العمليات المعرفية للعاديين وغير العاديين*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

صالح عبدالمقصود السواح (٢٠١٣). فاعلية استخدام القصة الحركية في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدى المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم . *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (٨٠)٢١١-٢٧٣.

طاهرة أحمد السباعى (٢٠٠٨). *مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة*.عمان: دار الفكر العربي.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٣). *اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها- تشخيصها- أنواعها- علاجها* (ط٨). الرياض: شركة الصفحات الذهبية للطباعة والنشر.

عبد الفتاح رجب مطر، وعلي عبد الله مسافر(٢٠١٠). *نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الأطفال*. الرياض: دار النشر الدولي.

عطية عطية محمد، سهير محمد مصطفى، سعيد عبدالرحمن محمد (٢٠٢٢). اللغة التعبيرية لدى التلاميذ المتأخرين لغويا بالمرحلة الإبتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق*، ٣٩، ١ ٢٨.

فاروق الروسان.(٢٠٠١). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين. مقدمة فى التربية الخاصة*. (ط٥). عمان: دار الفكر للطبع والنشر والتوزيع.

فاروق محمد صادق(٢٠١٠). *اللغة والتواصل لدى ذوى الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: دار رواء للنشر والتوزيع.

فيصل محمد الزراد (١٩٩٠). *اللغة وإضطرابات النطق والكلام*. الرياض: دار المريخ للنشر.

قحطان أحمد الظاهر (٢٠١٠). *اضطرابات اللغة والكلام*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

كريمان بدير، واميلى صادق(٢٠٠٩). *تنمية المهارات اللغوية للطفل*. القاهرة: عالم الكتب.

كريمان بدير؛ إيميلى صادق (٢٠٠١). *تنمية مهارات الطفل اللغوية*. (ط٢)، القاهرة: عالم الكتب.

مروة عبدالوهاب المليجي (٢٠١٥). اثر برنامج للانتباه السمعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدي المعاقين القابلين للتعلم. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، ٢٣ (٢)، ٥٥٥ – ٥٨٦.

هدى محمود الناشف(٢٠٠١). *استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

هدي مصطفي حماد (٢٠١٢). برنامج ارشادي لتحسين مستوي الانتباه والادراك لاطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة*، ١٢.

هلا السعيد (٢٠١٤). *إضطرابات التواصل اللغوى: التشخيص والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

وليد السيد محمد (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي للقصة الإجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية الانتباه الإجتماعي وبعض المهارات الإجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي إضطراب التوحد بالطائف. *مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق – كلية علوم الإعاقة والتأهيل – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية*، (٦)،٢٠٢–٣١٩.

Al Otaiba, Stephanie at all (2011). Predicting First – Grade Reading Performance From Kindergarten Response to Tier 1 Instruction, Exceptional Children v (4).

Cardillo, R., Garcia, R. B., Mammarella, I. C., & Cornoldi, C. (2018). Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or nonverbal learning disabilities. *Applied Neuropsychology: Child*, *7*(3), 245-256.

Connie, S., & Ya, W. (2006). Play and Joint Attention of Children with autism in the Preschool Classroom. PhD. The University of California, Los Angeles.

Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language

impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *47*(5), 542-555.

Finneran, D. A., Francis, A. L., & Leonard, L. B. (2009). *Sustained attention in children with specific language impairment* (SLI).

Jongman, S. R., Roelofs, A., Scheper, A. R., & Meyer, A. S. (2017). Picture naming in typically developing and language-impaired children: the role of sustained attention. *International journal of language & communication disorders*, *52*(3), 323-333.

Mundy, P., & Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. Neural networks : the official journal of the International Neural Network Society, 23(8-9), 985–997.

Pons, F., Sanz-Torrent, M., Ferinu, L., Birulés, J., & Andreu, L. (2018). Children with SLI can exhibit reduced attention to a talker's mouth. *Language Learning*, *68*, 180-192.

Slaughter, V., & McConnell, D. (2003). Emergence of joint attention: relationships between gaze following, social referencing, imitation, and naming in infancy. The Journal of genetic psychology, 164(1), 54–71.

Victorino, K. R., & Schwartz, R. G. (2015). Control of auditory attention in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *58*(4), 1245-1257.

Wong, C. S. (2013). A play and joint attention intervention for teachers of young children with autism: A randomized controlled pilot study. Autism, 17(3), 340-357.

Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. Journal of autism and developmental disorders, 42(10), 2152-2161.